

O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
Marina Pereira de **Castro e Souza** – UFRJ

Introdução

Este trabalho traz a análise de parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada com Professores Cursistas do PROINFANTIL- Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil- todos contratados pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro como Agentes Auxiliares de Creche, mas em exercício docente nas creches públicas municipais.

A pesquisa teve o objetivo de analisar como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida pelos Professores Cursistas, afetou a construção de sua identidade profissional. As questões privilegiadas no estudo se relacionam à constituição da identidade e à formação dos profissionais da Educação Infantil. A metodologia utilizada nesta investigação pautou-se numa abordagem qualitativa que enfatiza a descrição das percepções sociais. A orientação para as análises desse trabalho é sócio-histórica, abordagem na qual os fenômenos são analisados de forma contextualizada, a partir da história e da inserção dos sujeitos em uma totalidade social. Segundo Freitas (2002, p. 2): *“A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo”*.

Como estratégias metodológicas, além da análise do material pedagógico e do acompanhamento do programa, foi aplicado um questionário para traçar o perfil dos cursistas e foram realizadas quatro entrevistas coletivas com grupos de doze cursistas em cada uma. Partiu-se do pressuposto que a situação dialógica é enriquecida nos debates travados pelos participantes nessa proposta de trabalho. Sobre o exposto e Kramer (2007) afirma:

(...) nas entrevistas coletivas, as pessoas podem falar e se escutar, a influência institucional parece diluir-se ou diminuir; a linguagem produzida (o discurso) pareceu revelar maior autenticidade, como se fosse favorecida a dimensão pessoal ao lado da profissional; problemas e crenças estiverem mais presentes nas entrevistas coletivas (p. 73).

Conforme a perspectiva bakhtiniana, a pesquisa em Ciências Humanas é sempre estudo de textos. Questionários, transcrições de entrevistas, documentos são mais que

aparatos técnicos, são enunciados, vozes pronunciadas que produzem sentidos nos processos dialógicos. Cabe ao pesquisador recortar, selecionar e reagrupar em coleções, recontextualizando os enunciados de forma a criar novos sentidos; procurar distância, afastamento, exotopia, para captar parte da realidade em sua provisoriedade, dinâmica, polifonia, multiplicidade. Para serem entendidos os textos, é preciso explicitar as condições de produção dos discursos, práticas e interações.

De acordo com Bakhtin (2006), a produção e a recepção de significados é o que constitui a linguagem. Esta tem dimensões dialógicas e ideológicas que são historicamente determinadas. A palavra comporta o dito e o não dito – os gestos, as expressões faciais, acentos de valor ou apreciativos. Dessa forma, compreendemos com Bakhtin (2006) que a palavra é polifônica – comporta muitas vozes e lugares enunciativos – e polissêmica, pois cada ato enunciativo traz novos sentidos. Portanto, *“não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial”* (p.98).

As entrevistas coletivas mostraram-se uma opção interessante de pesquisa, pois abriram caminhos para a percepção da alteridade, do conhecimento do outro. Isso significa perceber os sujeitos como participantes desse processo histórico-cultural, dar visibilidade ao invisível, resgatar as trajetórias profissionais para compreender o presente. Buscamos viabilizar espaços de diálogo com os Professores Cursistas para perceber os sentidos produzidos nesse processo de formação do PROINFANTIL.

Este trabalho foi organizado em três partes. Inicialmente aborda alguns pontos de partida para a análise, depois apresenta de forma breve o PROINFANTIL no Rio de Janeiro, e por fim, conclui com as análises das entrevistas coletivas.

Alguns pontos de partida

Pesquisas em Educação Infantil mostram as diferentes visões sobre a função das instituições de Educação Infantil, bem como dos seus profissionais (Corsino, 2003; Nunes, 2000; Cerisara, 2002; Barbosa, 2006; Oliveira, 2007). Percebe-se uma cisão entre creche e pré-escola, na qual a primeira instituição vem ocupando lugar muito mais frágil, equipamento destinado às crianças pobres e às classes populares, com profissionais sem habilitação para o trabalho. A identidade desses profissionais tem se constituído culturalmente relacionada ao papel da mulher, da mãe, da faxineira, da dona de casa.

Alguns marcos políticos como LDB (Lei N° 9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE / 2001), mudança do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) apontam para transformações importantes na Educação Infantil, com a valorização da dimensão educativa das creches e pré-escolas e a definição de uma formação específica para atuar nessa etapa educacional. Porém, nem sempre essas propostas são concretizadas em políticas públicas, no que se refere à profissionalização, a uma reflexão sobre o papel e competências dos professores de Educação Infantil, ou seja, sobre a identidade do professor de Educação Infantil.

A ideia de identidade que utilizamos nesse trabalho não é como algo fixo, “verdadeiro”, originário e unificado. Entendemos o conceito de identidade como um processo dinâmico em que a subjetividade, a atribuição de significados e o aspecto relacional têm importância nessa construção. Adotaremos uma abordagem dialética que compreende que os aspectos individuais estão relacionados com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos. Como afirma Nóvoa (apud Schaffel, 2007, p. 15), a identidade não é um dado, não é uma propriedade, nem sequer um produto, mas “*é um lugar de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão*”. Dessa forma, o processo de constituição da identidade é fluido, como um “tornar-se”, um movimento, uma transformação.

O processo identitário dos professores não é estranho à sua função social, ao estatuto da profissão e do profissional, às suas experiências formativas. A relação dos professores com os saberes que orientam a sua prática marcam a configuração da sua identidade como professor de Educação Infantil. Entendemos que os professores são produtores de conhecimentos, e a experiência formativa permite estudos, reflexões, aprendizagens, construções e reconstruções permanentes do modo de ser e estar na profissão. Sobre os saberes docentes, Andrade (2004) comenta:

O saber docente pode, então, ser concebido como constituído de um movimento de retomada de saberes com origens diversas, além da escolar, produzidos em outros lugares e, no que nos concerne mais diretamente, em outras instâncias formadoras nas quais os sujeitos já se encontraram anteriormente. A partir da relação específica que os sujeitos têm com essas instâncias, nesse processo de socialização do sujeito professor, a identidade profissional docente se constrói (p. 86).

Segundo Tardif (2007, p. 17), o saber dos professores é social e traz marcas do trabalho. Ele comenta: “*trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que*

incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula". O mesmo autor trata da importância de reconhecer que os professores são sujeitos de conhecimentos e devem ter o direito de falar a respeito de sua própria formação; também reconhece que o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos da sua profissão, e estes conhecimentos devem ser a base para a formação.

A formação é um direito do professor e da população por uma educação de qualidade, necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para trazer sentido à profissão docente. Trabalhar em creches e pré-escolas exige do professor conhecimentos do desenvolvimento infantil, dos processos de aprendizagem das crianças, da função social e cultural da escola. Esses saberes podem colaborar para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando o seu universo cultural e a sua participação social, favorecendo a construção de sua subjetividade, promovendo trocas e interações, respeitando as diferenças, colaborando para o bem-estar físico, emocional e afetivo.

Passamos a seguir à contextualização do PROINFANTIL no âmbito do exercício da função supletiva da União para chegar às especificidades do programa no município do Rio de Janeiro.

O PROINFANTIL na cidade do Rio de Janeiro

A partir das diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há uma exigência de que o profissional para atuar nesta etapa seja professor com a formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal (LDB, Art. 62). Exercendo sua função supletiva, o MEC propõe, em parceria com as universidades federais, estados e municípios, o PROINFANTIL – curso semipresencial de formação em nível Médio, na modalidade Normal, oferecido aos professores em exercício na Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuem a formação mínima exigida pela legislação vigente.

O PROINFANTIL tem duração de dois anos, perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um. O curso confere diploma para o exercício da docência na Educação Infantil. Constam no Guia Geral do programa os objetivos do curso: elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício; valorizar o magistério, oferecendo

condições de crescimento profissional e pessoal aos professores; além de contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de Educação Infantil.

No município do Rio de Janeiro, o PROINFANTIL contou com cerca de 1.200 cursistas, todos recém concursados para o cargo de Agente Auxiliar de Creche, 160 Tutores (professores da rede municipal, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do Professor Cursista) e 49 Professores Formadores (professoras das disciplinas do Ensino Médio vinculados à Secretaria Estadual de Educação). A cidade do Rio de Janeiro foi o que teve o maior número de profissionais inscritos e habilitados pelo programa no Brasil. O curso foi organizado em sete agências formadoras, todas escolas Estaduais com Ensino Médio modalidade Normal.

A metodologia do curso conta com atividades coletivas: Encontros Quinzenais (oito por módulo, totalizando 64 horas), a Fase Presencial (10 dias/76 horas, no início de cada módulo, nos meses de janeiro e julho, organizado pelos Professores Formadores nas agências) e Fase Presencial Intermediária (10 horas a cada bimestre, totalizando 20 horas no semestre, acontecem antes da primeira prova bimestral, são organizadas pelos Professores Formadores nas agências). Também possui atividades individuais: os estudos dos módulos, os registros reflexivos e os cadernos de aprendizagem, o portfólio, a prática pedagógica, as provas bimestrais e o projeto do estudo. O Encontro Quinzenal é um momento de reunião dos Professores Cursistas com seus Tutores, com o objetivo de esclarecer dúvidas, discutir os temas dos módulos, ampliar o conhecimento por meio de atividades diversificadas. Esses encontros são fixados em um calendário nacional. Cada tutor acompanha dez professores cursistas: corrige os cadernos de aprendizagem, o memorial, os planejamentos, os registros reflexivos e observa uma vez por mês um período de prática pedagógica dos cursistas. Nestes encontros, faz as devoluções de todos estes materiais e propõe oficinas, leituras complementares, entre outros.

A Lei municipal nº 3.985 criou no quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche. Todos os professores cursistas do PROINFANTIL eram Agentes Auxiliares de Creche e realizaram o concurso no ano de 2007, que exigiu como formação mínima para o ingresso no cargo o Ensino Fundamental, contrariando a legislação. Segundo o edital do concurso, as atribuições básicas do agente são:

Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de

espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências. (Edital Conjunto SME/SMA N° 08, de 24 de Julho de 2007).

É nesse contexto que o PROINFANTIL é desenvolvido, uma realidade de atendimento repleta de contradições, lutas e embates políticos. Esse concurso evidencia conflitos e disputas presentes no debate da Educação Infantil na cidade. Contrariando diferentes grupos que lutam pela entrada do professor habilitado na creche, e a própria legislação, o concurso representou um retrocesso nas discussões do campo, não acompanhando a política nacional que insere a Educação Infantil como parte da Educação Básica.

Por sua vez, a oferta do PROINFANIL para os agentes recém-contratados no sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação e sua divulgação nas Coordenadorias Regionais de Educação e nas creches foi ambígua. Alguns agentes sem a formação mínima em Ensino Médio Normal entenderam como uma imposição, outros como possibilidade de progressão funcional e melhoria salarial.

O que dizem os professores?

Compreendendo que os discursos têm sempre um sentido e uma direção; de que as palavras contêm forças e valores ideológicos, intenções, significados; e de que a situação dialógica é enriquecida nos debates travados entre sujeitos, as entrevistas coletivas se colocaram como oportunidade para reflexão do processo de formação vivenciado no PROINFANTIL (Kramer, 2007).

As entrevistas seguiram um planejamento previamente definido. O desejo não era simplesmente coletar dados, foram feitas perguntas abertas que fossem disparadores da narrativa e que levassem os participantes a contarem suas trajetórias de formação, trazendo as especificidades dessa caminhada.

As quatro entrevistas coletivas foram realizadas nas agências formadoras: Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK), Colégio Estadual José Accioli (CEJA), Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD) e Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESK). Cada uma contou com 12 participantes, perfazendo um total de 48 entrevistados, sendo 44 mulheres e 4 homens. Optou-se por não identificar os cursistas nas citações das falas, mas manteve-se a identificação dos grupos pela letra inicial da Agência Formadora.

As entrevistas trataram de cinco aspectos: a motivação dos cursistas para a realização do concurso de Agente Auxiliar de Creche, o ingresso no PROINFANTIL, a experiência do PROINFANTIL, as contribuições do programa para a formação profissional, o perfil que os cursistas atribuem para o professor de Educação Infantil. Abordaremos alguns pontos das entrevistas nesse texto.

O concurso para agente auxiliar de creche

Ao nos referirmos à motivação para a realização do concurso de Agente Auxiliar de Creche, o direito à estabilidade dos servidores públicos aparece em todas as entrevistas. Porém, os participantes falam do desconhecimento do trabalho educativo com as crianças pequenas, da estrutura e do funcionamento da creche. Um participante não sabia que iria se relacionar com as crianças na função de Agente Auxiliar de Creche, pensava que realizaria um trabalho administrativo. Muitos se surpreenderam com a inexistência do professor na creche. O que estava em jogo era ter um emprego público independente do trabalho a exercer.

Eu achei que iria começar uma nova fase na minha vida, porque é um cargo público, tem a estabilidade. Eu não conhecia o trabalho, eu achei realmente que iria trabalhar auxiliando um professor, mas nada disso aconteceu. Mas eu não tinha contato nenhum, só depois que eu passei no concurso (PCCD).

A escolha do concurso é consequência da falta de oportunidades profissionais mais interessantes, bem como do desemprego. Uma participante relatou sobre a dificuldade profissional que encontrou com a sua formação em artes, outra, o desafio de inserção no mercado de trabalho após anos distante; outra, ainda, sinalizou a facilidade da prova como fator motivador para a realização do concurso. As motivações para a realização do concurso de Agente Auxiliar de Creche nos levam a pensar nos impactos no atendimento as crianças de 0 a 3 anos, com a chegada desses profissionais. Muitos educadores da creche chegaram nessa instituição por motivos negativos: desemprego, subemprego, falta de oportunidades, poucos escolheram a profissão de ser educador de criança pequena. O contexto de precariedade, com poucas opções de trabalho, os levaram à creche, instituição que traz em sua história tensões e conflitos que podem ser ainda mais acentuados.

Eu fiz porque eu já estava afastada a muito tempo do mercado de trabalho, eu sou dona de casa. Fazia assim umas coisas – doces, salgados para vender. Quando começaram a falar de concurso me interessei muito por causa da estabilidade, me chamou muito a atenção, todo mundo quer, essa coisa do emprego. Aí eu vi no concurso a oportunidade

de voltar para o mercado de trabalho porque, como ela falou, o trabalho na creche é muito diferente (PCJA).

A questão salarial também apareceu nas entrevistas. O Agente Auxiliar de Creche recebe uma das menores remunerações do Município do Rio de Janeiro; pouco mais de um salário mínimo por 40 horas de trabalho. A exigência de pouca formação e o baixo salário apontam para desvalorização dos educadores de creche, considerados como profissionais que apenas limpam e alimentam as crianças pequenas. Entretanto, a complexidade da tarefa que desenvolvem não condiz com as exigências do concurso, nem com o salário que recebem. Isso mostra a precarização do trabalho e o equívoco do concurso, de um lado o trabalhador subempregado e do outro a redução dos custos pela instância pública.

Eu acho que o que a gente ganha aqui não justifica nada do trabalho que a gente faz, nosso salário é o mais baixo da prefeitura, acho que se você for ver, um gari ganha mais do que a gente, e a formação daquela criança não está sendo valorizada (PCCD).

O professor de creche entre a vocação, a maternagem e a profissionalização

A noção de vocação para o trabalho com crianças apareceu de forma significativa nas entrevistas. Alguns cursistas se colocaram como portadores de uma missão ou “dom” natural para desenvolver o trabalho com as crianças. Posição destacada por Arce (2001) que discute o quanto a imagem da mulher como “naturalmente” educadora, passiva, paciente e amorosa vem sendo reforçada ao longo da história. Estas imagens idealizadas de ser mulher foram cristalizadas historicamente, ganharam o status de “sagrado” e estão impregnadas na idéia de educadora nata, cujo papel associa-se necessariamente ao ambiente doméstico.

O meu foi por vocação mesmo. Eu tenho uma grande paixão por criança, existe uma relação muito forte entre mim e a criança. (PCJA)

Ficaram evidentes nas falas de alguns participantes as contradições que permearam o campo da Educação Infantil, ao longo da história. Coexistiram princípios da maternagem e da profissionalização docente. O trabalho com as crianças é experimentado a partir das próprias vivências: histórias de mulher e de mãe. Destacamos que a diferenciação realizada pelas Professoras Cursistas entre ser mãe e ser educadora é genérica e difusa, com fronteiras nem sempre claras. Segundo Ongaria & Molina (2003), na creche tem-se um entrelaçamento entre a experiência familiar (feminino e mãe) e profissional de forma acentuada, as educadoras desenvolvem funções do cuidado ligadas culturalmente ao papel materno. Percebe-se a necessidade

de reinterpretação da relação entre ser mãe e ser educadora, fazendo com que essa dupla experiência possa enriquecer o trabalho da creche.

Como era cuidar e eu cuidei de duas crianças, dos meus filhos, então, eu falei: ‘já que é cuidar de criança, isso eu sei fazer’. (...) Só que quando eu cheguei lá, eu descobri que não era bem o que eu pensava (PCSK).

O PROINFANTIL e a apropriação de conhecimentos: *o proinfantil modificou em mim, até as minhas palavras aumentaram*

A questão do educar e cuidar aparece em muitos momentos das entrevistas. Os participantes falaram que no início acreditavam que o trabalho com as crianças se resumia ao cuidar, com a chegada na creche, os agentes se aproximam da função educacional. Esta percepção de que o trabalho desenvolvido na creche tem uma ênfase educacional revela um importante avanço para o campo – a creche como instituição que tem sua importância educativa reconhecida. Segundo alguns entrevistados, a experiência de formação experimentada no PROINFANTIL parece ajudar esses profissionais a enxergarem possibilidades de trabalho com as crianças.

E quando eu entrei na creche, eu fiquei totalmente assustada quando falaram que eu ia fazer avaliação das crianças, fazer planejamento. Eu não tinha ideia nenhuma de como lidar com as crianças, tanto é que eu me sentia ameaçada, intimidada pelas crianças. Então, foi, assim, uma experiência engraçada. A oportunidade do PROINFANTIL me deu um novo aprendizado, uma nova experiência e tem sido muito legal para mim. Hoje eu consigo lidar melhor com as crianças, meu posicionamento diante das crianças, realmente uma educadora. Está sendo muito interessante para mim (PCCD).

Nos trechos a seguir, a tensão entre o educar e cuidar fica evidente ao se mencionar o trabalho com os bebês. Uma das entrevistadas diz que a sua preocupação com a formação surge com a possibilidade de assumir um grupo de crianças maiores. Percebemos uma hierarquização no interior da própria creche, a compreensão de que os bebês são muito pequenos, que *ainda* não falam e *ainda* não andam relega ao grupo de bebês e aos seus responsáveis na creche um lugar pouco educativo, de menos prestígio no contexto escolar. Ao mesmo tempo em que a Professora Cursista trouxe uma noção cindida do educar e cuidar, ela reconhece a necessidade de formação, que “gostar” de criança não é suficiente. Ao contrário da primeira, a profissional reconhece o potencial das crianças que chegam à creche como “bichinhos”, mas que ao longo do ano tem a oportunidade de ampliar suas experiências. Percebe-se que embora com um caráter escolar (*eu posso dar amanhã, na sala de aula...*), a professora percebe e valoriza as produções infantis.

(...) porque quando eu entrei (na creche), eu entrei no berçário, tinha prática com criança (...). E quando eu vi que um dia poderia ir para uma turma maior, que eu vi que teria que fazer o pedagógico – ‘meu Deus, como vai ser?’. Então, resolvi me inscrever no curso normal, (...) você vê que a teoria e a prática precisam caminhar juntas, não tem como a pessoa chegar ali e não conhecer nada, gostar de criança não é o fundamental, você precisa conhecer o desenvolvimento, como a criança se desenvolve (...) (PCCD).

(...) normalmente, no berçário, você acha que elas não fazem nada, não desenham nada, só rabiscam. E não é isso. As crianças trabalham. No início do ano, elas veem, assim, parecem um bichinho que a mãe deixa ali e elas não fazem nada, e você passa durante o ano, mostra para mãe que aquela criança é capaz de muita coisa. (...) porque eu trabalho no berçário, me dá essa liberdade. (...). E tudo o que eu faço hoje, é pensando no que eu posso dar amanhã na sala de aula. Se eu olho alguma coisa diferente, se eu posso adquirir, eu adquiro para ler e trazer para as crianças. Então, são hábitos de leitura que eu não tinha, estar prestando atenção nas pequenas coisas, para estar colocando em prática com as minhas crianças. (...) (PCCD).

Os participantes destacam diferentes aspectos positivos experimentados a partir da formação do PROINFANTIL. Alguns temas que aparecem nas falas fazem parte dos módulos do programa: planejamento, brincadeira, prática pedagógica, desenvolvimento infantil, políticas para a infância. Temos como hipótese que a partir da formação movimenta-se a prática dos educadores, inaugurando uma nova forma de se relacionar com a creche e, principalmente, com as crianças. A criança fica visível no interior do discurso de alguns Professores Cursistas.

(...) o PROINFANTIL, ele veio reafirmar ainda mais a nossa prática, é isso tudo. O conteúdo do PROINFANTIL ele nos capacita ainda mais, amplia nossos conhecimentos, nossa construção, que a gente tem estar sempre assim, refletindo, repensando (PCSK).

(...) falam assim para mim, que eu nem percebo o quanto o PROINFANTIL modificou em mim, até as minhas palavras aumentaram sabe, um monte de palavras novas que eu incorporei ao meu dicionário. Então, assim, é muito bom, tudo o que eu tenho aprendido (PCSK).

O PROINFANTIL e a percepção da profissionalização docente

Segundo alguns relatos, o PROINFANTIL é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. A formação não está ligada somente a experiência de trabalho, mas também a história de vida do professor, ao seu passado e presente, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.

(...) Hoje eu estou com cinquenta e três. Voltar a estudar está sendo muito bom para mim, muito bom mesmo, coisas que eu não via assim, há muitos anos (...). Começa aquela injeção do crescimento, não é. Não vou ficar estagnada, quer dizer, eu fiquei muito tempo parada, hoje em dia eu vejo que eu posso fazer, vencer (...) eu tenho condição de aprender, de ir para frente (PCSK).

Nos episódios a seguir, temos a compreensão de que a formação trouxe compromisso com o trabalho. Esse aspecto político da ação docente aparece em diferentes temas dos módulos do programa. O PROINFANTIL sinaliza o aspecto político e ideológico do trabalho em creches e pré-escolas e algumas posições se nesta direção se firmaram nas entrevistas:

O PROINFANTIL trouxe, nesse um ano que nós estamos fazendo, bastante conhecimento. Estou absorvendo porque eu quero absorver, e ele me trouxe compromisso, veio o conhecimento e um compromisso que antes eu não tinha (PCSK).

Qual seria o perfil do professor de educação infantil?

Como último tópico da entrevista, simulamos uma situação de seleção e perguntamos para os participantes: imaginem um processo de seleção para professor de Educação Infantil, qual seria o perfil desses profissionais? Alguns cursistas falaram da importância do conhecimento do trabalho, outros apontaram que a afeição pelas crianças é a característica principal de um professor de Educação Infantil.

Para qualquer coisa que se faça a pessoa precisa ter dedicação, amor, não adiante você ter qualificação, você ser preparado, se você faz aquilo por fazer, em especial quando você lida com a parte de humanas, com crianças. (...). Porque têm pessoas que têm formação, mas não tem amor pela criança. (...) (PCSK).

Acho que a formação é o principal. Porque não tem como. Eu vejo hoje que não tem como você desempenhar o papel no desenvolvimento, mantendo o foco no desenvolvimento da criança, se você não tiver formação específica para Educação Infantil. Entraria claro, afetividade, mas a minha principal característica seria a formação (PJA).

Sobre a identidade docente, percebemos que os cursistas entendem que o processo de formação é indicador da construção da identidade do professor de Educação Infantil. Porém, também observamos que a identidade desse professor está muito próxima à visão de professor como aquele que ensina. Deslocar do ensino para a aprendizagem, do conteúdo para as interações e brincadeiras, não é tarefa simples para a educação. Como ser professor sem ocupar o lugar que lhe tem sido atribuído ao longo dos séculos? A ideia de professor como colaborador; de Educação Infantil como uma etapa educacional que visa a educação integral das crianças, que tem como objetivo as diferentes relações travadas em um espaço coletivo de criança de 0 a 6 anos está em processo. O grande desafio é pensar a articulação entre educação e cuidado das crianças pequenas, ou seja, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Nunes (2009), ao discutir a prática, afirma: “a situação torna-

se ainda mais complexa com a forte presença do modelo de ensino fundamental nas práticas educativas em creches e pré-escolas (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo etc).” (p. 39).

(...), mas o PROINFANTIL, até a primeira coisa que eu fiz foi ler o Guia Geral, porque eu gosto de sempre estar por dentro da estrutura. Então, eu vi que muitas partes falam sobre despertar o interesse pela a identidade do profissional. Então, eu acho que o PROINFANTIL, uma das primeiras coisas que eu percebi, foi que ali, estudando aquele material, aquele guia geral, eu comecei a me dar conta da minha identidade como professor, eu vou usar esse termo mesmo, como professor, que é a nossa atuação. Até no questionário tem lá qual o seu cargo e qual a sua função, então ali eu comecei a despertar o meu papel, a minha identidade profissional, o que eu estou fazendo aqui, eu estou contribuindo em que? Só na vida dessas crianças? Não, eu estou contribuindo com uma coisa muito mais ampla, é nessa nova visão de Educação Infantil. Então, essa identidade que está sendo despertada aqui (...) a identidade como professor, como profissional de educação, o que eu estou fazendo aqui, em que estou contribuindo. Acham que estão contribuindo somente para aquela turma, para aquele grupo de crianças, estão contribuindo somente para mãe ir trabalhar, e aqui nós aprendemos que é uma coisa muito mais ampla, muito mais complexa do que isso (PCJA).

(...) Eu tenho dado o meu melhor no trabalho pedagógico, e tenho dado o melhor na creche nesse sentido do pedagógico, até porque eu me sinto professora, eu não tenho professor na sala de aula, então, eu além de auxiliar de creche, eu me sinto professora, e eu estou estudando para ser professora, então eu me sinto professora na creche também (...). (PCSK).

Considerações finais

A opção brasileira concebeu a ideia de Educação Infantil – de 0 a 6 anos – integrando e articulando creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica. O PROINFANTIL no Rio de Janeiro traz as creches para o debate pedagógico, instituição que, embora sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação, não se encontra integrada de forma homogênea à educação pelas inúmeras diferenças administrativo-pedagógicas, especialmente, no que diz respeito à contratação de pessoal e à gestão. Como todos os cerca de 1200 cursistas do município do Rio são servidores públicos, lotados nas creches da rede municipal de ensino, perguntamos quais seriam as transformações que esta formação em grande escala poderia estar provocando nas creches. Os relatos dos cursistas evidenciam mudanças individuais, alguns dizem que eram *nus e crus*, então, de que forma este preparo e esta nova roupagem podem alterar as práticas e as culturas institucionais? Agentes auxiliares teriam voz e seriam ouvidos na estrutura hierarquizada da SME? Estas perguntas são provocações para novas pesquisas, mas remetem ao objetivo deste trabalho de compreender como a experiência

formativa do PROINFANTIL tem afetado a construção de uma identidade profissional do professor de Educação Infantil e, conseqüentemente, afetado o trabalho realizado junto às crianças.

O conceito de ambivalência dialética de Bakhtin ajuda a entender a simultaneidade dos opostos. Investe-se numa formação de professores para quem exerce a função docente, mas que não se enquadra na categoria de professor. Observa-se que o Agente Auxiliar de Creche está num lugar profissional que é simultaneamente estável – os cursistas mencionaram que a motivação pela realização do concurso foi a estabilidade do emprego – e transitório, devido à baixa remuneração e ao baixo prestígio, esses profissionais percebem-se em trânsito, pois buscam ocupações economicamente mais interessantes.

Acreditamos que a formação como continuum favorece a construção da identidade desses profissionais, como também a produção de saberes. Por dois anos os cursistas encontram-se sistematicamente para discutir o trabalho com as crianças, criando um território comum para pensar a formação e os saberes docentes. É no diálogo com os outros que esses educadores vão construindo saberes, ressignificando a prática. É na interação entre os saberes e as situações problemáticas do cotidiano que se dá a formação, e a experiência passa a ser entendida como espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos.

Apesar da ambivalência percebida nos relatos dos cursistas – uns apontam para mudanças importantes na prática, outros para a conservação de um olhar escolar para o trabalho com as crianças pequenas – levantamos a questão da capilaridade do programa. Até que ponto as experiências formativas do PROINFANTIL reverberam nas instituições de Educação Infantil? Fica claro que as mudanças pessoais experimentadas pelos cursistas são muito positivas, no entanto a expressão coletiva dessa formação não fica tão evidente.

Analisando as entrevistas, percebemos que a identidade do profissional da creche está diretamente ligada à prática, bem como as representações de “ser professor” que os cursistas trazem – o professor como aquele que ensina ou o professor como parceiro e colaborador na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. A identidade do profissional é apresentada pelos participantes de forma conflituosa, ambígua. Primeiro, identificamos um grupo que valoriza o amor, a dedicação como imprescindíveis para o trabalho com as crianças; já o outro menciona a necessidade de formação para o exercício da função. Também observamos que a função de mãe

confunde-se com a de professora, a afeição às crianças é mais estimada que a qualificação. Essas tensões revelam a história da creche, espaço marcado pela fragilidade institucional. Contudo também é possível perceber um movimento de conscientização da importância do profissional de creche, do papel social do professor, a partir das entrevistas realizadas e da própria ação do PROINFANTIL enquanto política de formação. O processo de identificação dos cursistas como professores é marcado pela presença dos outros – Tutores, Professores Formadores, colegas de curso, crianças etc. – o aspecto relacional é fundamental para essa construção.

A perspectiva adotada nesse trabalho valoriza as tensões, as contradições para a produção de sentidos e percebe o movimento. Movimento não linear, muitas vezes contraditório, que aponta continuidades e também rupturas. E são justamente as rupturas, as mudanças de curso, que trazem a não linearidade dos processos e da própria história. Compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida por Professores Cursistas do município do Rio de Janeiro, afetou/tem afetado a construção de sua identidade profissional, implicou justamente compreender o movimento. A concepção de identidade de forma abstrata, como estabilidade/permanência, retira o valor da “crise”, das ambiguidades e contradições. Dessa forma, estanca-se o movimento e impede-se a superação dialética.

Referências

- ANDRADE, L. T. **Professores-Leitores e sua Formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- ARCE, A. **Documentação Oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil**. Caderno de Pesquisa, n. 113, p. 167 – 184, julho/2001.
- BARBOSA, A. P. T. **O que os olhos não vêem... Práticas e políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro**. Programa de Estudos Pós-Graduados da Escola de Serviço Social. UFF, Dissertação de Mestrado, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRETO, A. M. R. F. **Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB**. Lei Federal n.º 9.294, de 26 de dezembro de 1996.

- _____. MEC/SEB/COEDI. **Guia Geral do PROINFANTIL**. Brasília, 2005.
- CERISARA, A. B. **Professores de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORSINO, P. **Infância, Linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Departamento de Educação, PUC- Rio, Tese de Doutorado, 2003.
- CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- CORSINO, P. & DIDONET, V. & NUNES, M. F. R. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo**. Brasília, UNESCO, 2009. (mimeo)
- CORSINO, P. & NUNES, M. F. R. **A institucionalização da infância: antigas questões**. In: CORSINO, P. Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009. (p. 15 – 32).
- FREITAS, M.T. & JOBIM, S. & KRAMER, S. (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREITAS, M. T. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Caderno de Pesquisa, nº 116. São Paulo, Julho, 2002.
- GUIMARÃES, D. **Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês**. In: Kramer, S. (org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. (p. 95 – 108).
- KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, M. L. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 117-132).
- _____. **Profissionais de educação infantil – gestão e formação**. São Paulo: Editora ática, 2005.
- _____. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: Freitas, M. T. & SOUZA, S. J. & KRAMER, S. (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 57 – 76).
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NUNES, D. G. **Da roda à creche – proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 2000.

- NUNES, M. F. R. **Educação Infantil: instituições, funções e propostas.** In: CORSINO, P. Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009. (p. 33 – 47).
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, R. G. **Infância, Cidadania e Educação: um estudo da integração das creches comunitárias ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro.** Programa de Estudos Pós-Graduados da Escola de Serviço Social, UFF, Dissertação de Mestrado, 2007.
- ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades.** São Paulo: Cortez, 2003.
- PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Lei Nº 3985, de 08 de abril de 2005. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ.
- SCHAFFEL, S. L. **A Identidade Profissional em questão.** In: CANDAU, V. M. (org.). Reinventar a Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 102 - 115.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (p. 73 – 102).
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- TIRIBA, L. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas.** In: KRAMER, S. (org.) Profissionais da Educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. (p. 66 – 86).